

Director

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (U. de Salamanca)

Secretaría de Redacción

GONZÁLEZ ASTUDILLO, María Teresa (U. de Salamanca)

Consejo de Redacción

ALIJO MONTES, F. Javier (U. de Extremadura), ALFONSO SÁNCHEZ, José Manuel (U. Pontificia de Salamanca), CALVO POBLACION, Gaspar Félix (U. de Extremadura), CIEZA GARCÍA, José Antonio (U. de Salamanca), CLEMENTE LONJESA, María (U. de Salamanca), DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, Ana Belén (U. de Salamanca), ESTEBAN FRADES, Santiago (U. de Valladolid), GARCINARO GONZÁLEZ, Luis (U. de Salamanca), GÓMEZ MARTÍN, Fernando (U. de Salamanca), HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos (U. de Salamanca), HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis (U. de Salamanca), JIMÉNEZ ECUIZABAL, J. Alfredo (U. de Burgos), JUAN BORRERO, Víctor (U. de Zaragoza), MARTÍN GARCÍA, Antonio Víctor (U. de Salamanca), ROMERO UÑESA, Carmen (U. de Valladolid), SÁNCHEZ RIVIS, Sonsoles (U. de Salamanca), SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Galo (U. de Salamanca), SOMANO RUBIO, Sonia (U. de Salamanca) y TEJEDOR MARDOMINGO, María (U. de Valladolid).

Consejo Científico

ALEGRIA, Jesús (U. Libre de Bruselas), ARNOVE, Robert (U. de Indiana, USA), BRUNO JUBIL, Rosa (U. Queen, Canadá), CARDIE, José Antonio (U. Santiago de Compostela), ECHIZETA, Juan (U. Autónoma de Madrid), FERNÁNDEZ CANON, María del Carmen (U. Nacional de Rosario, Argentina), GIMENO SACRISTAN, José (U. de Valencia), FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel (U. Valencia), GUERENA, Jean Louis (U. de Tours, Francia), MENDES DA PONTI, João Pedro (U. de Lisboa), MOORE, Roger Gerald (Saint Thomas U., Canadá), PASCUAL, José Antonio (Secretario de la Real Academia Española de la Lengua) y VILANO TORRANO, Conrad (U. de Barcelona).

SUSCRIPCIONES

MARCIAL PONS, LIBRERO
Departamento de Revistas
San Sotero, 6. E-28037 Madrid (España)
Teléfono: +34 913 043 303. Fax: +34 913 272 367. C. e.: revistas@marcialpons.es

PEDIDOS

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
Plaza de San Benito, 23, Palacio de Solís - 37002 Salamanca (España)
C. e.: eus@usal.es
www.eusal.es

INTERCAMBIO

Universidad de Salamanca - Servicio de Bibliotecas - Intercambio editorial
Campus Miguel de Unamuno. Aptdo. 197 - 37080 Salamanca (España)
Fax: 923 294 593. C. e.: bibcanje@usal.es

La revista *Aula* es una publicación científica de carácter anual coordinada por la Facultad de Educación de Salamanca, la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora y la Escuela de Educación y Turismo de Avila. *Aula* aspira a llegar a investigadores, alumnos, profesores, educadores y personas interesadas en la enseñanza e investigación educativa. Los idiomas oficiales de la revista son: castellano, inglés y portugués.

Los artículos de *Aula* se resumen y aparecen en las bases de datos del ISOC y NISC - FAMILY STUDIES DATABASE. Además, la revista figura en el directorio LATINDEX y en el portal DIAL.NET.

Diseño de cubierta: Grupo de profesores del Área de Didáctica de la Plástica de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.

ISSN: 0214-3402 - DEPÓSITO LEGAL: s. 293-1986 - Impreso en España - Printed in Spain

Trafotes Fotocomposición, S. L. - Impresión y Encuadernación: Imprenta Kadmos. Salamanca, España.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse ni transmitirse sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca.

Índice

Sumario analítico / Analytic summary

3-16

MONOGRAFÍA: EXPRESIÓN, ESTÉTICA Y EDUCACIÓN

- José María HERNÁNDEZ DÍAZ, *Presentación*..... 19-20
Galo SÁNCHEZ, *Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa*..... 21-32
Violeta HEMS DE GAINZA, *Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad*..... 33-48
Tomás MOTOS TERUEL, *Teatro Imagen: expresión corporal y dramatización*..... 49-73
Marina GUBBAY y Deborah KALMAR, *El arte de la consigna*..... 75-89
Thérèse PÉREZ-ROUX, *Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela: la danza a debate*..... 91-111
Javier COTERÓN y Galo SÁNCHEZ, *Educación Artística por el movimiento: la Expresión Corporal en Educación Física*..... 113-134

ESTUDIOS

- Miguel A. MARTÍN SÁNCHEZ, *Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras*..... 137-154
R. Clara RIVUELTA GUERRERO y Rufino CANO GONZÁLEZ, *Las escuelas de amigos: espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas*..... 155-185
Pablo CAMPOS CALVO-SOTELO, *10 principles for an innovative model for the 21st century university: the «Educational Campus»*..... 187-200
João RUIVO y Helena MESQUITA, *Educação e formação na sociedade do conhecimento. Eugénie EVEANG, La evaluación y/o la autoevaluación: un procedimiento clave para la formación de alumnos profesores de español lengua extranjera en Gabón en el dominio de la investigación pedagógica*..... 201-214
Alberto ALMEIDA, *A autonomia e os agrupamentos de escolas em Portugal: sinulação de um percurso*..... 215-230
RECENSIONES..... 231-252
INFORMACIONES..... 253-278

MONOGRAFÍA, «Expresión, Estética y Educación»

Presentación.....	19
José María HERNÁNDEZ DÍAZ (Director)	
Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa.....	21
Galo SÁNCHEZ	
Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad.....	33
Viola HENSY DE GAINZA	
Teatro Imagen: expresión corporal y dramatización.....	49
Tomás MOTOS TERUEL	
El arte de la coreografía.....	75
Marina GUBBAY y Deborah KALMAR	
Apuestas y dilemas de la educación artística en la escuela: la danza a debate.....	91
Thérèse PÉREZ-ROUX	
Educación Artística por el movimiento: la Expresión Corporal en Educación Física.....	113
Javier COTERON y Galo SÁNCHEZ	

ESTUDIOS

Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras.....	137
Miguel A. MARTÍN SÁNCHEZ	
Las escuelas de amigas: espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas.....	155
R. Clara REVUELTA GUERRERO y Rufino CANO GONZÁLEZ	
10 principios for an innovative model for the 21 st century university: the «Educational Campus».....	187
Pablo CAMPOS CALVO-SOTELO	
Educación e formação na sociedade do conhecimento.....	201
João RUIVO y Helena MESQUITA	
La evaluación y/o la autoevaluación: un procedimiento clave para la formación de alumnos profesores de español lengua extranjera en Gabón en el dominio de la investigación pedagógica.....	215
Eugénie EYEANG	
A autonomia e os agrupamentos de escolas em Portugal: sinalização de um percurso.....	231
Alberto ALMEIDA	

RECENSIONES

253

INFORMACIONES

271



Ediciones Universidad
Salamanca



Fecha de publicación:
Octubre de 2010



Ediciones Universidad
Salamanca

EDUCACIÓN ARTÍSTICA POR EL MOVIMIENTO: LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

*Art education through movement: the corporal
expression in physical education*

Javier COTERÓN* y Galo SÁNCHEZ**

* Universidad Politécnica de Madrid. Correo-e: jcoteron@upm.es

** Universidad de Salamanca. Correo-e: galo@usal.es

Fecha de aceptación definitiva: 1 de abril de 2010

Biblid. [0214-3402 (2010) n.º 16; 113-134]

RESUMEN: La Educación Artística en el ámbito escolar aporta valores de creatividad y comprensión estética a la formación y desarrollo personal del individuo, ligados íntimamente a la cultura en la que el acto educativo se enmarca. En este trabajo nos proponemos ampliar la comprensión del fenómeno artístico a través del acercamiento a la educación motriz o educación física en la escuela. Para ello, exponemos los componentes de la dimensión expresiva del movimiento y las aportaciones que ofrece la Expresión Corporal como disciplina con un gran interés para la experiencia estética y formativa de cada alumno. Este planteamiento subraya el potencial creativo de las actividades motrices y su valor de aplicación en la construcción de proyectos colectivos escénicos con carácter expresivo y comunicativo.

PALABRAS CLAVE: Educación Artística, Educación Física, Expresión Corporal.

ABSTRACT: Art Education in school provides values of creativity and aesthetic understanding to the training and development of the individual, linked intimately to the culture in which the educational act is framed. In this paper, we set out to extend the understanding of the artistic phenomenon through an approach to the movement education or physical education at school. In doing so, we will put forward the elements of the expressive dimension of movement and the contributions that Corporal Expression offers as a discipline with a strong relevance for the aesthetic and training experience of each student. This approach emphasizes the creative potential of motor activities and their value of implementation in the construction of collective scenic projects with expressive and communicative nature.

KEY WORDS: Artistic education, Physical Education, Corporal Expression.

¿Y si tratásemos, de una vez por todas, de descubrir los límites físicos del cuerpo, y, también, sus prodigiosas posibilidades creadoras, que, en su mayoría, aún no han sido explotadas? ¿Si pudiésemos aproximarnos a esta verdad, a saber que sin necesidad de ser acróbata, coreógrafo, actor, gimnasta, escultor o pintor, disponemos, gracias al cuerpo, de un maravilloso instrumento de creación? ¿Si pudiésemos —sin esperar lograrlo inmediatamente— descubrir que nuestro cuerpo de todos los días, fatigado o imperfecto, sigue siendo una materia privilegiada, abierta a la belleza del gesto, a la invención, al ritmo, al equilibrio, al arte, tal vez... y sin que sea necesario, para ello, que seamos «artistas»? (Bara, 1975: 10).

Del debate sobre la Educación Artística en la escuela

HAN SIDO MUCHAS LAS OBRAS de divulgación y de investigación que señalan la importancia de la Educación Artística en la escuela (Arnheim, 1993; Dewey, 1943, 2008; Herbon, 1978; Lowenfeld, 1972; Read, 1959; Stokoe y Sirkin, 1994). En todas ellas, tras la defensa de los valores de la formación estética y el aprendizaje de recursos artísticos para afrontar la vida con mayor confianza, se detecta un cierto pesimismo en cuanto que es un ámbito de conocimiento que lleva mucho tiempo relegado a un segundo plano.

En un primer análisis, es probable que parte de la responsabilidad proceda de un conjunto de tópicos o automatismos que siguen vivos en la conciencia social; dicotomías persistentes que habitan en la sociedad y se transmiten a la escuela, como son:

- La endémica visión tradicional del enfrentamiento entre el arte y la ciencia, materializada tantas veces en la secular diferencia entre *ciencias* y *letras*¹.
- La opaca definición de los objetivos educativos de la Educación Artística (¿educación por el arte?, ¿para el arte?, ¿a través del arte?, ¿entrenamiento de artistas?).
- La tímida configuración como disciplina integradora que no termina de concretar todo aquello que ha de componer su materia de estudio y sus temas de contenido.

En definitiva, un conjunto de razones que acaban afectando al sentido íntimo de la materia educativa y al lugar que ocupa en el desarrollo curricular frente al resto. Siendo conscientes de todo ello, nos proponemos en este artículo contribuir a la reflexión y al análisis crítico, considerando que la escuela deberá replantearse muchas de esas inercias para flexibilizar sus límites y acoger con la máxima disposición una materia que está llamada a jugar un papel trascendente en la educación del siglo XXI.

Pero volvamos al principio. *Arte y Ciencia en permanente oposición* dibuja un territorio de confrontación que debería quedar superado ampliamente. Porque la realidad —esa que no es la escuela ni el laboratorio—, hace tiempo que ofrece muchos escenarios de colaboración y mutuo entendimiento, como lo testimonian

¹ El ciudadano se sorprende de cómo, por ejemplo, José Luis Sampedro escribe buena literatura cuando su formación universitaria es la de licenciado en Ciencias Económicas.

los múltiples programas didácticos que ofrecen los museos, los teatros, y en general las instituciones sociales y culturales. En consecuencia, el sistema escolar debería encontrar más pronto que tarde los caminos que hagan fluir un diálogo libre, creativo y hasta apasionado, «en tanto el objeto de estudio es el mismo en lo esencial: la experiencia humana del conocimiento» (VV.AA., 2006: 8).

Sobre la definición de los objetivos educativos, se apuntan muchas intenciones pedagógicas y aquí señalaremos algunas de ellas.

Por un lado parece lógico relacionar la enseñanza artística con la búsqueda de una formación estética, del mundo interior y sensible del alumno. Como ha quedado explicado en el artículo «Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa» de este monográfico, la educación estética es un aprendizaje que se adquiere no solo en la escuela, sino también fuera de ella, con el apoyo de la inmersión sociocultural del individuo, con su propio deseo de cultivarse, con lecturas que amplían el campo de su sensibilidad, su amor por los productos artísticos de toda índole (desde un concierto musical, una performance en la calle, una exposición de escultura, pintura, circo, etc.).

Por otro lado, la Educación Artística se propone como tarea principal la de ofrecer a sus alumnos el mayor número de experiencias posibles en relación con la práctica, la técnica, el procedimiento y, en definitiva, un proceso de creación que desemboque en una producción determinada (caso de un dibujo acabado, una vasija de barro decorada, una partitura interpretada al instrumento, la escenificación de una obra dramática, de una pieza bailada...). Al aprendizaje de los contenidos se añade la *habilidad* personal, entendida como nivel de desarrollo de las capacidades individuales. Y aquí nos encontramos con otra de las virtualidades de la enseñanza artística que la personalizan, al menos como verdad popular, y que no es otra que la relación vinculante entre lo artístico y la creatividad individual. Lo artístico se relaciona con lo creativo y muchas veces se habla con cierto matiz peyorativo de la personalidad de los artistas como seres que viven al margen del encuadre social. Este hecho, el que se asocie la enseñanza artística con la creatividad, el arte y los artistas, suma una razón más para *estar al otro lado* de lo racional, de lo recomendable.

Este estigma, arraigado en la conciencia popular, pone de manifiesto la distancia entre el corpus teórico pretendido y la evidencia de una atención escolar escasa, como la que describe con rotundidad Arnheim (1993) al expresar que «en las escuelas, esto ha generado un abandono de la educación artística. Las habilidades verbales y numéricas han conseguido dominar los planes de estudio» (78).

Creemos que, efectivamente, los arquetipos socioculturales han llevado a sobre-dimensionar la teoría y en consecuencia a empobrecer la experiencia. La dinámica habitual es consentidora, pues acepta asumir certezas y verdades absolutas que se transmiten sin la mínima reflexión. La Educación Artística, sin embargo, tiene que promover la actividad práctica y casi de forma artesanal, requiere de la experimentación y la vivencia para llegar al descubrimiento. Atributos que deben ser clave para alentar a los docentes en el valor de la incertidumbre y lo desconocido como parte del proceso de aprendizaje, que no sirve de mucho si se convierte en plano y previsible; bien al contrario, debe ser inquietante y cargado de sorpresas para la persona que aprende.

Las evidentes resistencias del sistema educativo —por otra parte comprensiblemente conservadoras—, presentan una clara oposición entre la enseñanza de

imitación del modelo y la que sitúa al alumno frente al ejercicio de la imaginación y la creación. Observación que pone de manifiesto cómo la educación actual se debate entre la necesidad de dotar de muchos conocimientos a los alumnos y la virtud de que se oriente hacia el crecimiento personal y la comprensión de sus propios mecanismos de aprendizaje.

Entendemos que la Educación Artística ha de desarrollar las capacidades estético-artísticas por procedimientos experienciales, mostrando técnicas, generando procesos creativos, colaborando en la formación de públicos críticos pero, sobre todo, entendiendo que al tratarse de una «experiencia de conciencia, la artística es una experiencia de conocimiento, corporal, emocional, simbólica y estética: es una experiencia integral»³.

El discurso, con ser razonable, no parece que tenga un gran calado en la sociedad. Para con la Educación Artística, el veredicto social es muy cruel, situándola entre las menos necesarias⁴. En palabras de Flavia Terigi (1999), «de las artes se espera que sean el espacio reservado a la creatividad, pero también se las considera un lujo, un saber inútil» (3).

En el ámbito normativo, la UNESCO dedica un programa específico a la Educación Artística⁵ y un seguimiento de su implantación internacional a través de la organización de encuentros periódicos como la Conferencia Mundial de 2006 celebrada en Lisboa. Una cita fruto de la iniciativa conjunta de sus sectores de Cultura y Educación con el objetivo de

lograr que se reconozca la importancia de la educación artística en la promoción de la creatividad, la innovación y la diversidad cultural, y en la oferta de iguales oportunidades de aprendizaje a los niños y adolescentes que viven en regiones apartadas o marginadas. La creatividad es un elemento medular de la naturaleza del ser humano y una característica esencial de su intelecto y sus emociones.

Nuestra práctica y experiencia coinciden con el planteamiento general descrito y con el planteamiento de lo que supone una enseñanza de lo artístico:

El aprendizaje de las artes en sí y el aprendizaje por intermedio de éstas —la educación artística y las artes en la educación— puede contribuir a reforzar cuatro factores de la calidad de la educación: un aprendizaje dinámico; un plan de estudios pertinente que suscite el interés y entusiasmo de los alumnos; un conocimiento de la comunidad, la cultura y el contexto local de los educandos; así como un compromiso con todos esos elementos; y un conjunto de docentes formados y motivados.

Así las cosas, algunos estudiosos ofrecen su visión de la forma en que se puede mejorar la ubicación de la Educación Artística en la escuela:

Todos los intentos para remediar esta grave situación deben empezar por rectificar la idea popular de lo que es el arte. La reforma debe restituir la prioridad de la

³ Así lo expresa la Unidad de Arte y Educación en su documento titulado «Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica», 2001.

⁴ Como han señalado diversos estudios de investigación que se han propuesto conocer la importancia que la población general le concede a las asignaturas del currículo.

⁵ Documento sobre la Educación Artística presentado en el 60 aniversario de la UNESCO por la oficina de Información Pública.

experiencia artística y debe dejar claro que esta experiencia no se limita ni al placer sensorial ni al alivio emocional. Debe insistir en que la forma de hacer el arte educativamente respetable no es apartarse de la experiencia estética para dedicarse a la práctica de destrezas propias de otros campos de estudio, sino por el contrario, armonizar las distintas áreas del saber humano para conseguir una comprensión más amplia y más profunda de lo que es específicamente artístico (Arnheim, 1993: 78).

En el ámbito de nuestro país, la Ley Orgánica de Educación (Ley del Estado, 2006) actualmente en vigor da un paso adelante en el establecimiento de la Educación Artística como uno de los elementos fundamentales del planteamiento educativo.

Ya en sus objetivos generales de las diferentes etapas se hace referencia a lo artístico, expresivo y comunicativo:

- Educación Infantil: «desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión» (objetivo f).
- Educación Primaria: «utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales» (objetivo j).
- Educación Secundaria: «apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación» (objetivo l).
- Bachillerato: «desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural» (objetivo l).

Como novedad, en esta legislación se formulan las *competencias básicas*, que recogen las capacidades que se pretende que el alumno desarrolle con su aprendizaje. Entre las que se incluye la *competencia cultural y artística*:

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura (MEC, 2006: 677).

El tercer aspecto para la reflexión se relaciona con la *configuración de la disciplina*. Lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué entendemos por Educación Artística?, y ¿desde qué ámbitos disciplinares podemos colaborar a sus fines educativos?

En general creemos que la visión de lo artístico en la escuela es reduccionista y en numerosas ocasiones se habla de arte en educación, dando por hecho que se refiere exclusivamente a la expresión plástica, al dibujo, la pintura, etc. Otras, se incluye la música, pero raras veces se relaciona con la Educación Física, con la educación corporal.

Probablemente la causa de esta correlación se puede encontrar en el año 1885 cuando el pintor austriaco Franz Cizek empezó a interesarse por la conducta que

mostraban los niños al jugar con sus pinceles. Observando el ensimismamiento y la riqueza expresiva que demostraban, se decidió a crear su célebre Escuela de Arte Juvenil, basada en el precepto «Dejad a los niños crecer, desenvolverse y madurar», que más tarde fue adoptado por la pedagogía.

Naturalmente, han pasado más de ciento veinte años de aquello y es necesario superar esa visión esquemática de lo artístico y situarse en una mirada mucho más ancha. Nos parece recomendable incorporar a la Educación Artística todas las disciplinas posibles, como las artes visuales, las artes escénicas, las artes del movimiento, las artes literarias —poesía, narrativa, etc.— y la música.

En este trabajo nos proponemos reflexionar en particular sobre aquella parte que colabora a la Educación Artística del alumno a través del movimiento corporal. Probablemente el ámbito más olvidado de los que componen la dimensión estética del ser humano.

La dimensión expresiva del movimiento

Para revitalizar(nos) se necesita un poco más de feminidad, de poesía, un poco más de arte (Edgar Morin, *El País*, 31 enero 2010).

La educación debe provocar una movilización a todos los niveles: intelectual, afectivo y corporal, con la intención de enriquecer al alumno a través de sus propias averiguaciones. Esa aproximación a sí mismo le permitirá conocerse y comunicarse mejor, y eso lo podemos alentar por medio del uso expresivo del cuerpo. Sin embargo, la realidad es contumaz y a fuerza de intentar ser eficaces, hemos ido separando el saber del cuerpo de nuestras bases educativas. A menudo nos relacionamos con la acción motriz de una manera mecánica y nada simbólica. Hemos creado un cuerpo neutro que sirve para ejercitarse y obtener así el mejor rendimiento posible.

A través de las acciones diarias del hombre, el cuerpo se vuelve invisible, ritualmente borrado por la repetición incansable de las mismas sensaciones y la familiaridad de las percepciones sensoriales (Le Breton, 1990: 93).

Pero hay que saber que aparte de su evidente necesidad como medio de desenvolvimiento en el entorno, el cuerpo humano tiene múltiples posibilidades que no están relacionadas con su uso funcional. Además de ser capaz de desarrollar movimientos de esfuerzo que se ponen de manifiesto en habilidades motrices (correr, saltar, empujar, caer, subir, manejar objetos, etc.), puede emitir mensajes de carácter simbólico que tienen la virtud de comunicar. Hablamos de la *dimensión expresiva del movimiento*, que abarca todas las manifestaciones motrices que implican una intención de exteriorizar el mundo propio y ponerlo en común con los demás. Un mecanismo que toma un papel de gran protagonismo en el contexto educativo a través de procesos de creación originales que pueden tener un componente estético significativo.

¿Es importante acercarse a las bases de la expresividad individual y grupal? Creemos que sí, obviamente, porque este tipo de trabajo físico, sobre la actividad motriz de cada individuo, le conecta íntimamente con su propio ser. Le abre al mayor conocimiento de sí mismo y al de sus posibilidades expresivas y creativas.

El instrumento pedagógico para desarrollar la dimensión expresiva del movimiento no es otro que la *Expresión Corporal*. Con su puesta en práctica se abren las puertas de un nuevo lenguaje que se obtiene a través del *cuerpo*, lugar de origen de la *energía* que crea el *movimiento*. Hay un cuerpo en movimiento que expresa mensajes de forma permanente mediante los gestos, las posturas, la mirada, las posiciones cambiantes de su forma corporal. Desde el silencio a la acción, cualquier movimiento del cuerpo puede ser interpretado. La mayoría de las veces como una mecánica propia del hacer cotidiano. Pero en otros casos, el lenguaje del movimiento corporal busca deliberadamente la expresividad y la comunicación apoyándose en toda su capacidad creativa. El estudio de las posibilidades expresivas y comunicativas de ese lenguaje hará que nos interese por la expresión corporal del alumno, pues desde su conocimiento y manejo se nos abrirán las puertas a la creación y al conocimiento.

De manera general, podríamos decir que su metodología pretende ayudar a las personas a estar despiertas ante los estímulos que reciben, avivar sus sentidos y procesar las impresiones recibidas para que salgan al exterior como resultado de la expresión personal.

Expresión, de forma general, es todo lo que uno devuelve, porque [...] siempre hay algo propio en la devolución. Está el gesto, está el impulso, la carga afectiva (Hemsey de Gainza, 1978: 36).

Por eso, una parte fundamental de nuestro trabajo consiste en provocar la estimulación necesaria que ayude a mejorar la percepción general de cada persona en su singularidad. Se habla así de *sensopercepción* (Kalmár, 2005).

La percepción y restauración en plenitud de las sensaciones corporales es la unidad básica de la *Expresión Corporal*, pues profundiza sobre el esquema corporal, integra en sus actividades aportes de otras disciplinas afines que también valorizan la capacidad de concentrarse, profundizar la percepción, regular el tono muscular, armonizar los movimientos del cuerpo para crear y comunicarse más satisfactoriamente (Stokoe, 1990: 47).

Esa ganancia de las capacidades perceptivas se ha de ver aumentada por el movimiento interno de la persona que, por medio de la práctica, va a ser capaz de generar imágenes mentales que nacen de sus propias vivencias. Conocerse a sí mismo para potenciar las herramientas de su creatividad no sólo resultará eficaz para su educación artística, sino que se podrá constituir en rasgo permanente de su personalidad.

Aceptando la complejidad del ser humano, Susana Kesselman (Hemsey de Gainza y Kesselman, 2003) se inclina por tratar de comprender «una corporeidad abierta a *perceptos* (nuevas maneras de ver y escuchar), a *afectos* (nuevas maneras de sentir y experimentar) y a *conceptos* (nuevas maneras de pensar, de conocer)» (14).

¹ Un trabajo conciencizado sobre esos factores perceptivos en los alumnos podría ser de gran aplicación en la superación de ciertos mecanismos automáticos de indolencia que generan una atención dispersa y que se definen como resistencias para el aprendizaje. En estos casos, el educador ha de reforzar esa primera fase de escucha, de atención activa y participativa.

Pero si algo nos parece prioritario, en cualquier caso, es ser capaces de diseñar esa manera de sentir y experimentar. Las *nuevas maneras de ver y escuchar* no son sino estrategias que debemos ser capaces de poner en marcha dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje cotidiano. ¿Cómo llegar a interesar a nuestros alumnos en aquello que les queremos contar? Sin duda, dándoles un mayor protagonismo, acercándoles al tema principal, seguramente sacrificando cierta cantidad de conocimiento preestablecido y acudiendo a una educación más personalizada que permita detenerse más en aquello que más se necesita; profundizando, interrelacionando aspectos y transmitiendo una visión global de nuestros contenidos que atiendan mucho más a la realidad individual de cada alumno. Por ello nuestro papel de educadores no se puede automatizar jamás. Cada curso, un mundo; cada alumno, un ser humano diferente.

Para Lola Brikmán (2006), la Expresión Corporal se propone como un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el estudiante reconoce sus posibilidades, las ejercita en acciones y secuencias de manera sensible y consciente, acogiéndolas como vivencias que puede transferir a otras situaciones.

El movimiento corporal expresivo, la parte más ignota de la Educación Física, nos sitúa en el terreno de las metáforas, de la simbolización y la poética del movimiento (Sánchez, 2008). En palabras de Alfredo Larraz (2008),

La Expresión Corporal solicita la creatividad y la sensibilidad, desarrolla el poder expresivo del cuerpo y permite la construcción de una motricidad expresiva. También posibilita acceder a otra forma de lenguaje y permite apropiarse de la realidad de forma poética y estética, para construir una representación simbólica de la misma, comunicable a los demás (50).

Para Mercè Mateu (2006), la Expresión Corporal

Concede un lugar a la vivencia interior, cada cual puede expresarse, supone la exploración del espacio íntimo entre el yo y los otros, un trabajo sobre la teatralidad, gestualidad y fisicalidad, trabajo de interrogarse profundamente. Se puede esperar una mirada sensible sobre el cuerpo en general, explorar el poder de producción de formas singulares, dar un lugar a la imaginación (Mateu, 2006: 90).

Son planteamientos que nos abren a mundos que están a caballo entre la Educación Física y el campo disciplinar de la Educación Artística. En palabras de Kesselman se trata de campos transdisciplinares, en tanto que,

Las barreras disciplinarias se flexibilizan y, como la piel, tienen fronteras porosas por donde se transfunden conceptos, se difunden radiaciones para un despliegue pluridimensional de la conducta (11).

Bajo nuestro punto de vista, ciertamente se trata de educar la conducta corporal expresiva, en gran medida, desde el aspecto estético-artístico (Harf, Kalmar y Wiskitski, 1999). El cuerpo y el movimiento se desarrollan en un escenario simbólico, un espacio idóneo para el lirismo, para la fantasía y la poética. Dándonos las licencias necesarias para la creación libre y llena de sugerencias, a través de las numerosas imágenes mentales que se van desencadenando. Todo ello crea un universo de fantasía que de forma colectiva puede organizarse en un código coreográfico bajo

la estructura espacial y temporal: un esfuerzo por crear movimiento en el espacio jugando con las infinitas posibilidades que nos da la disposición geométrica y tridimensional, los movimientos colectivos, de pareja, individuales, etc., con arreglo a estímulos externos o internos, disparadores en suma de una creatividad latente en el cuerpo y la imaginación de toda persona que sea ayudada a transitar este camino no habitual ni fácil, pero sí apasionante.

Concluyendo, la *dimensión expresiva del movimiento* abarca todas las manifestaciones motrices que impliquen intención de exteriorizar el mundo propio (*expresividad*) y ponerlo en común con los demás (*comunicación*) a través de procesos de creación (*creación*) originales con un componente estético significativo (*estética*).

Expresividad	<i>Toma de conciencia y manifestación del mundo interior. Exteriorización de ideas, estados de ánimo, sentimientos y emociones.</i>
Comunicación	<i>Proceso intencional de interrelación con los demás a través del lenguaje corporal.</i>
Creación	<i>Proceso de construcción basado en el pensamiento asociativo y divergente y enfocado al logro de resultados originales y elaborados.</i>
Estética	<i>Materialización del proceso creativo colectivo a través de un producto con rasgos reconocibles de equilibrio, composición y armonía.</i>

Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento (Coterón et al., 2008).

Nos parece muy importante que enfrentemos el siglo XXI desde una mirada renovadora, progresista y crítica de la Educación Física (Sicilia y Fernández-Balboa, 2005). Como nos recuerda Ivonne Berge (2000), el movimiento sincero, vivido con todo el ser, sólo puede transformar y mejorar al hombre hasta sus raíces más profundas. Y eso da argumentos para buscar una clase de Educación Física donde el cuerpo no sólo se mueva, sino también se sienta.

La expresividad y la creatividad en la Educación Física

Cada modelo educativo pretende el abordaje del proceso de aprendizaje desde unos supuestos predefinidos que conforman el paradigma sobre el que se asientan los elementos curriculares que han de ser llevados a cabo en el aula. Estos modelos, en constante evolución, confrontación, fusión y renovación, están íntimamente ligados a la realidad cultural de la sociedad en la que se asientan.

La Educación Física no ha escapado históricamente a estos procesos, aunque con la dificultad añadida de tener una consideración desigual dentro de los distintos sistemas educativos.

Frente a los modelos predominantes, basados fundamentalmente en el aprendizaje de especialidades deportivas y de habilidades motrices a través de reproducción

de modelos, surgen en la segunda mitad del siglo XX diversos autores que exploran la vertiente estética del movimiento en las disciplinas deportivas (Best, 1978, 1979; Fischer, 1973; Lowe, 1977) y que exponen la necesidad de dar un lugar a las actividades de carácter expresivo y creativo como parte necesaria de la formación integral del individuo.

En el ámbito de la Educación Física, Arnold (1991) se plantea la necesidad de una educación estética a través del movimiento. Estableciendo una relación entre la estética y la lógica de las actividades físicas, plantea tres categorías: la tercera, de actividades plenamente estéticas, estaría representada por la danza y el mimo. Entre los objetivos educativos en Educación Física, incluye los *objetivos expresivos*, centrados en las dimensiones creativas e inventivas del movimiento.

Parlebas (2003), creador de la Praxiología Motriz, establece los dominios de la acción motriz y entre ellos define el de las Acciones con intenciones artísticas y expresivas como aquel donde se pretenden finalidades estéticas y comunicativas y pueden comportar proyectos de acción colectiva. Algunas de sus prácticas son la(s) danza(s), la expresión corporal, la gimnasia artística, la natación sincronizada, algunos aspectos de la gimnasia deportiva, el acrosport. Estos dominios de acción motriz, equivalentes a bloques de contenido, están caracterizados por agrupar actividades con rasgos comunes de lógica interna, basados en las relaciones diversificadas entre la persona y el entorno físico y humano.

La Expresión Corporal en Educación Física

El nacimiento de una nueva disciplina

Si nos centramos en la Educación Física en nuestro país, y siguiendo a Vázquez (1989), a lo largo del siglo XX se configuraron en Europa tres corrientes educativas sobre el cuerpo: la educación físico-deportiva (el «cuerpo acrobático»), la educación psicomotriz (el «cuerpo pensante») y la expresión corporal (el «cuerpo comunicación»). El origen de la corriente que nos ocupa —expresión corporal— se enraza en las prácticas corporales surgidas en la década de los sesenta en Europa (Vázquez, 1989; Zagalaz, 2001) que suponen una revolución social a través del cuerpo. Estas prácticas se asientan en la revolución teórico-ideológica de carácter crítico y los movimientos sociales revolucionarios de la década, como prácticas sociales no escolares y actividades escolares caracterizadas como marginales (Vázquez, 1989). Para esta autora, las prácticas se amplían y desarrollan «por el propio debate teórico de las ciencias humanas y sociales en que se apoyan, sobre todo la psicología y el psicoanálisis, que poco a poco irán sustituyendo a las ciencias biológicas» (100).

Esta novedosa corriente reivindica el valor del individuo frente al Estado y «significa la revolución a través o por el cuerpo y romper todas las ataduras, disciplinas, explotaciones del orden establecido» (Vázquez, 1989: 99).

La Educación Artística y el desarrollo de la creatividad a través del movimiento ocupan un lugar en el sistema educativo de nuestro país desde hace varias décadas:

Hacia 1970 existe una ebullición de distintas tendencias experimentales en la expresión corporal; en ese momento abriendo la escuela hacia la creatividad, se incluye en

el currículum en la Reforma Educativa de 1970 y en los planes de formación de educadores de Educación Física (Pelegrín, 1996: 346).

La Expresión Corporal es incorporada a la Educación Física en los planteamientos pedagógicos de la Ley General de Educación de 1970, dentro del área de Expresión Dinámica, ligada a la etapa de Educación General Básica. Esta aparición supone la inclusión de la enseñanza artística a través de lo corporal en el área de Educación Física:

Esta legislación supuso un gran avance en cuanto a la propuesta de contenidos relacionados con Expresión Corporal, ya que ha habido una transformación cualitativa en la medida en que se ha pasado de la existencia del ritmo como contenido casi exclusivo en relación con el tema que nos ocupa, a una ampliación hacia otros contenidos más expresivos, y con un mayor reclamo de creatividad y espontaneidad (Learreta, 1999: 572).

A partir de entonces, la Expresión Corporal ha ocupado un lugar dentro de la Educación Física escolar en las sucesivas leyes educativas promulgadas hasta la actualidad en nuestro país.

Desde una perspectiva histórica, cabe destacar la curiosa situación que experimenta la valoración de lo artístico y creativo en el movimiento: el paso de una Educación Física en la etapa predemocrática caracterizada por una práctica de orientación militar, higiénica y médica (Coterón, 2008) asentada en los métodos sueco, natural y deportivo (Chaves, 1966) a un planteamiento, a partir de 1970, que asimila las principales corrientes renovadoras provenientes del entorno europeo.

En consecuencia, los referentes para la construcción de la enseñanza de los contenidos de Expresión Corporal habrán de provenir de autores europeos, principalmente franceses (Bara, 1975; Berge, 1979; Bertrand y Dumont, 1970, 1973, 1976; Compagnon y Thomet, 1966; Dobbelaere, 1964; Gloton y Clero, 1972; Idla, 1972; Jones, 1973; Pujade-Renaud, 1974; Small y Thomas, 1962) y sudamericanos, fundamentalmente argentinos (Fux, 1976; Panchansky y Eidelberg, 1980; Stokoe, 1967, 1974a, 1974b, 1978; Stokoe y Harf, 1980).

La Expresión Corporal en el currículum escolar

Si es en la Ley General de Educación de 1970 en la que aparece la primera referencia a la Expresión Corporal en Educación Física, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) hará un completo desarrollo, abriendo definitivamente un espacio a la educación artística y expresiva a través del movimiento. En el planteamiento de la Educación Física se definen, de forma exhaustiva y acurada bajo nuestro criterio, las funciones del movimiento que han de ser consideradas a la hora de plantear la enseñanza, y que han de permitir un desarrollo integral de la persona a través de la experiencia y vivencia corporal. Dos de ellas conectan directamente con las finalidades de la expresión corporal: la función *estética y expresiva* y la *comunicativa y de relación*.

- De conocimiento
- Anatómico-funcional
- Estética y expresiva
- Comunicativa y de relación

- Higiénica
- Agonística
- Catártica y hedonista
- De compensación

Funciones del movimiento (LOGSE, 1990)

Los contenidos de expresión corporal se agrupan en bloques específicos dentro del área de Educación Física en Primaria (*expresión y comunicación*), Secundaria (*expresión corporal*) y Bachillerato (*expresión y comunicación*).

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, actualmente en vigor, supone respecto al tema que nos ocupa una continuación y mayor desarrollo de las formulaciones de la LOGSE. Veintiséis años después, el planteamiento de la Educación Artística a través del movimiento iniciado en la Ley General de Educación ha alcanzado su madurez y trasciende lo meramente puntual para impregnar ampliamente el currículum escolar y ocupar definitivamente un lugar de pleno derecho.

Desde la Educación Física, se definen las contribuciones que esta área aporta a la *competencia cultural y artística*. Ponemos como ejemplo las apuntadas para la Educación Secundaria:

Contribuye también a la adquisición de la competencia cultural y artística. A la apreciación y comprensión del hecho cultural lo hace mediante el reconocimiento y la valoración de las manifestaciones culturales de la motricidad humana, tales como los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

A la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa contribuye mediante la exploración y utilización de las posibilidades y recursos expresivos del cuerpo y el movimiento. A la adquisición de habilidades perceptivas, colabora especialmente desde las experiencias sensoriales y emocionales propias de las actividades de la expresión corporal. Por otro lado, el conocimiento de las manifestaciones lúdicas, deportivas y de expresión corporal propias de otras culturas ayuda a la adquisición de una actitud abierta hacia la diversidad cultural (MFC, 2006c: 710-711).

Encontramos también entre los objetivos del área aquellos que entroncan con los objetivos generales de cada etapa⁶ —ya definidos anteriormente en este escrito—:

- Educación Primaria: «utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas» (objetivo 6).
- Educación Secundaria: «practicar y diseñar actividades expresivas con o sin base musical, utilizando el cuerpo como medio de comunicación y expresión creativa» (objetivo 9).
- Bachillerato: «diseñar y practicar, en pequeños grupos, composiciones con o sin base musical, como medio de expresión y de comunicación» (objetivo 7).

⁶ En este documento no explicitamos lo referido a la etapa de Educación Infantil al plantearse la enseñanza de manera globalizada y no diferenciar materias para su enseñanza.

La expresión corporal, dentro del área de Educación Física, ocupa un lugar definido en las diferentes etapas, contando con un completo itinerario para su desarrollo en las distintas edades: objetivos, metodología, contenidos y evaluación. Su análisis detallado requiere de un estudio que, por su extensión e interés, escapa al objeto de este artículo y que habrá de ser abordado en otro momento.

Pautas para la práctica de Expresión Corporal

Si bien existe un encuadre normativo y curricular explicitado en la legislación educativa, el desarrollo de sus elementos en la práctica ha chocado en numerosos momentos con la falta de formación docente y con la ausencia de unas pautas claras que doten de herramientas adecuadas para su aplicación exitosa en el aula.

En las próximas páginas pretendemos definir los principales aspectos que, bajo nuestra perspectiva y fruto de la experiencia, han de ser tenidos en cuenta para abordar con éxito la tarea de unir los planteamientos teóricos y normativos con la práctica docente. Definir las características y elementos metodológicos que configuran el desarrollo de la creatividad por medio de la expresión corporal.

De la vivencia a la expresión, la creación y la comunicación

Un trabajo progresivo en Expresión Corporal ofrece datos al alumno sobre sí mismo. No sólo en el campo de la excelencia motriz y en el control de sus capacidades físicas, sino en dominios de cooperación con los otros, de entrega, de autocontrol, de respeto ante las acciones ajenas, de compromiso en la realización de las tareas, y sobre todo abriendo un terreno abonado para la investigación del conocimiento de sí mismo (Sánchez y Coterón, 2003: 214).

El desarrollo del potencial creativo a través del movimiento corporal requiere una definición y estructuración inicial que establezca qué elementos han de ser tenidos en cuenta, qué indicadores hemos de considerar como fundamentales para que el potencial expresivo y creador del alumno encuentre una vía, un proceso metodológico de desarrollo y progresión.

Según Bara (1975: 13), siempre que hay expresión encontramos:

1. Un modelo interno a nivel inconsciente, que está configurado por el momento y el entorno.
2. La elección de un lenguaje o técnica de expresión que revelará el contenido interno y le dará forma, lo hará perceptible a los demás.
3. Una organización consciente de la materia en función del lenguaje elegido.

Utilizando estos tres elementos como referentes a tener en cuenta, desarrollamos a continuación los principales aspectos para plantear la enseñanza de la expresión corporal.

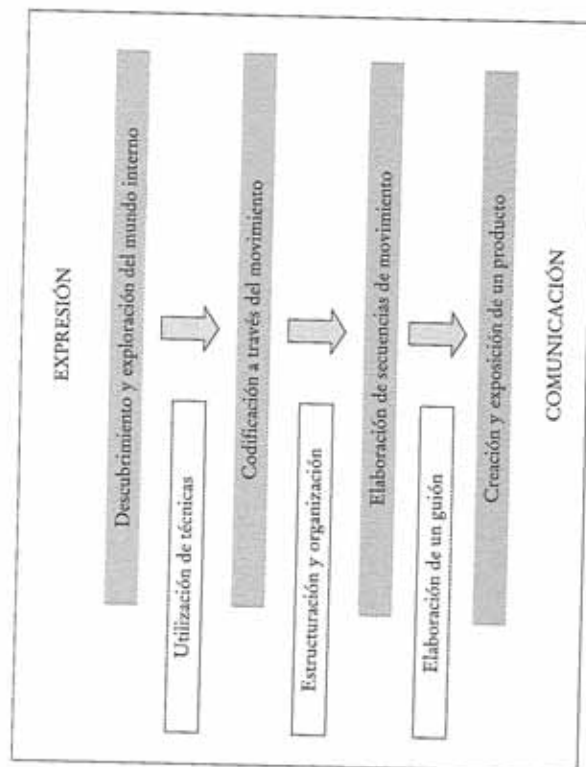
1. La organización de la enseñanza ha de ir dirigida, fundamentalmente, a que el alumno sea consciente de su mundo interno, de sus necesidades expresivas. El punto de arranque «son las ideas, las sensaciones, los sentimientos,

las vivencias de cada persona que se expresa» (Sánchez y Coterón, 2003: 211). Tradicionalmente, este planteamiento es obviado en muchos casos a favor de la simple reproducción de modelos propuestos por el profesor. Desde esta perspectiva, no podemos considerar como actividades de alto valor expresivo y creativo la práctica de danzas y bailes. Indudablemente, tienen un valor estético y expresivo para el observador y un disfrute lúdico para quien las practica; pero el alumno se convierte en un mero reproductor de una secuencia de movimientos previamente establecidos y normalmente estructurados y cerrados. Su aportación personal, la manifestación de su potencial creativo motriz, están ciertamente mermados y supeditados al modelo externo. Las tareas han de facilitar la reflexión, generar inquietudes y despertar la necesidad de explorar y dar sentido al potencial creador. El alumno, desde esta perspectiva, ha de sentirse protagonista de la experiencia motriz, atento al efecto sensorial y emocional que el movimiento despierta en su interior y motivado a encontrar las respuestas más adecuadas a sus características personales que las propuestas de carácter abierto le provocan.

2. El descubrimiento de las propias posibilidades de expresión y creación conlleva una necesidad inmediata de darles sentido a través del movimiento, de codificarlas en forma de movimientos expresivos significativos, cargados de simbolismo. El poder de comunicación se logrará desarrollando la capacidad de las personas para traducir las intenciones en movimientos (Sánchez y Coterón, 2003). Las actividades denominadas «de libre expresión» se quedan muchas veces en una simple práctica lúdica, en una exteriorización espontánea de sensaciones y sentimientos. Tras una primera fase de descubrimiento de lo propio, ha de venir ineludiblemente un proceso de estructuración, de organización de lo vivido, de lo descubierto a través de las técnicas que nos brindan las diferentes artes escénicas dotan al alumno de un repertorio de movimientos sobre el que experimentar lo vivido y estructurar su necesidad de crear. La técnica se convierte en la herramienta que facilita la selección y estructuración de secuencias de movimiento a las que el ejecutante dota de matices producto de sus vivencias; a las que da un sentido y coherencia personales, estableciendo su propio guión de desarrollo. Estableciendo un símil con la enseñanza de la pintura, en el ámbito educativo la pretensión no ha de ser que el alumno sea capaz de dibujar cuadros de una determinada técnica (cubismo, impresionismo, etc.), sino que vivencie el goce estético de mezclar colores, de crear trazos que, interrelacionados, den como resultado una composición visualmente satisfactoria.

3. Fruto de la vivencia del mundo interno y de la exteriorización del mismo a través de estructuras de movimiento apoyadas en distintas técnicas, ha de surgir de forma natural y lógica una necesidad de organizar el incipiente repertorio personal bajo una estructura que le imprima sentido y que permita el fin último de toda creación: el placer estético y la comunicación a los demás. Es en este momento en el que surge la necesidad de repetir, de pulir, de organizar, de matizar. Es en este momento en el que el proceso creador encuentra (jeureka!) un sentido final bajo un tema, un guión que articula lo que, poco a poco, se ha ido construyendo de forma intuitiva y

progresiva y que, llegados a este punto, ha de organizarse en un producto que mostrar a los demás, que compartir. El escenario se convierte en el espacio de intercambio donde el alumno es espectador, disfrutando estéticamente y valorando las aportaciones de sus compañeros, y actor, experimentando una gratificante experiencia final del proceso y sintiéndose reforzado, en un acto de comunicación corporal, con las miradas complacidas y el aplauso de los que le observan.



De la expresión a la comunicación.

Todo lo descrito es, a grandes rasgos, el camino de la expresión corporal. Pero este planteamiento global requiere de elementos concretos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permitan una fluidez en su desarrollo, superando los obstáculos que a menudo aparecen en todo proceso de creación.

Como se ha expuesto con anterioridad, las actividades de expresión corporal fracasan en muchos casos en su intención de expresión, creación y comunicación por una incorrecta selección del modelo didáctico para su puesta en práctica. Bajo nuestro punto de vista, este aspecto es de una grandísima importancia y requiere del docente un esfuerzo de reflexión, partiendo de la situación inicial del grupo, para establecer adecuadamente el marco didáctico, escogiendo el estilo de enseñanza, las actividades y progresiones adecuadas a las características de los contenidos y de los alumnos.

El estilo de enseñanza

Desde una perspectiva educativa general, las características esenciales de los estilos de enseñanza creativa son, según Torrance y Myers (1976), el carácter incompleto y abierto de las experiencias de aprendizaje, el papel activo y espontáneo de la exploración y la oportunidad de hacer preguntas.

Ciñéndonos al área de Educación Física, partimos de los objetivos que para Delgado (1991: 188) han de tener los estilos de enseñanza que impulsan la creatividad, definiendo los aspectos esenciales a tener en cuenta para su consecución.

Fomentar el pensamiento divergente. El pensamiento divergente se caracteriza por la utilización de estrategias para encontrar soluciones múltiples y variadas de forma flexible y original ante el planteamiento de un problema o situación. Esto conlleva que las situaciones planteadas por el profesor sean abiertas, en forma de pregunta o reto, para brindar al alumno la posibilidad de experimentar, plantear, seleccionar y exponer el resultado de su exploración creativa.

Facilitar la libre expresión del individuo. El planteamiento de situaciones abiertas debe estar inmerso en una estructura y ambiente de trabajo caracterizado por el respeto mutuo y la ausencia de expectativas específicas que puedan limitar la espontaneidad del alumno. Es necesario, en las primeras sesiones de contacto con este tipo de actividades, establecer el marco de trabajo claramente, interrogando, cuestionando, reforzando cada una de las respuestas y utilizándolas como punto de inicio para la siguiente propuesta. Sólo así, el individuo se sentirá protagonista, depositario de la respuesta y libre para exteriorizar su mundo interno.

Impulsar la creación de nuevos movimientos. Una vez establecido el marco de trabajo centrado en la libre expresión, el docente ha de sugerir el siguiente paso: organizar la manifestación motriz. Como se ha expuesto anteriormente, las actividades de libre expresión han de superar la simple experiencia lúdica y encaminarse hacia el objetivo final del proceso: la creación de un producto. Para ello se hace necesario depositar en el ejecutante la necesidad de organizar sus respuestas espontáneas, a través de un proceso de reflexión y repetición, en movimientos impregnados con su aportación personal.

Posibilitar la innovación tanto de los alumnos como del profesor. Innovar es crear, no sólo movimiento. El camino de la enseñanza y aprendizaje, llegados a este punto, ha de buscar nuevos horizontes en un constante intercambio de propuestas y respuestas. Sabemos de dónde partimos pero no a dónde podemos llegar. La actividad de cada grupo se convierte, así, en una experiencia única e irrepetible.

Dejar libertad al alumno. La libertad del individuo no supone tan sólo la posibilidad de moverse libremente, sino de aportar sugerencias, de tener capacidad de decidir cooperativamente, de analizar, de valorar. En resumen, crear un espacio de manifestación y decisión.

El papel del profesor

La utilización de un estilo de enseñanza creativo requiere una actitud y una serie de comportamientos docentes diferenciados claramente de otros estilos. El éxito de este tipo de actividades radica, en la mayor parte de los casos, en la capacidad

de quien propone para guiar a quien ejecuta. Desde esta perspectiva, se hacen necesarias una serie de acciones por parte del profesor.

Generar en el alumno la reflexión, el acceso, la sensibilización a su mundo interior, a sus necesidades de expresar, al descubrimiento de sus potencialidades, de su imaginación. Desde esta perspectiva, aquí se inicia la educación estética definida, según Bara, por la imposibilidad de recurrir a una referencia exterior utilizada como modelo; el único modelo posible es el que el sujeto lleva dentro de sí. Esta perspectiva contrasta con la de aquellos educadores que, por inseguridad, optan por asimilar métodos de enseñanza (básicamente pasos de danza o bailes) que, tras su repetición, dan como resultado una ejecución de carácter estético, pero carente de aportación personal del sujeto.

Facilitar el encuentro con los medios para explorar el mundo interior y dar forma a las vivencias. Escoger las técnicas y actividades adecuadas, secuenciarlas y modificarlas en función de las respuestas de los individuos.

Guiar al alumno en su proceso de exploración, ayudando a resolver dudas, superar obstáculos y encontrar respuestas adaptadas a las inquietudes personales.

Reforzar el logro alcanzado por el individuo, la respuesta personal, la idea original. Estamos hablando, en definitiva, de motivación. A través de la actitud corporal, de la palabra, del gesto y de la mirada.

Promover espacios de expresión, de comunicación, de intercambio, de manifestación colectiva, de disfrute estético. No se debe olvidar el fin último del trabajo: crear un producto terminado. Para ello, se hace necesario, en las primeras fases, la alternancia entre periodos de trabajo individual o en pequeños grupos y de exposición e intercambio. Esta estructura irá reforzándose, dando progresivamente mayor tiempo para la preparación de pequeños montajes y su exposición. Finalmente, el proceso culminará con una sesión dedicada íntegramente a la exposición de los productos elaborados a lo largo de todo el proceso. Una representación final sobre el escenario, con actores y espectadores. El acto de clausura que cierra el proceso.

El papel de la técnica

La técnica en danza, en mimo, en teatro, en la acrobacia o en las artes circenses es la respuesta estructurada, el camino abierto en la búsqueda de nuevas formas de expresión, de comunicación, de experimentación estética a través del movimiento. Cada nueva técnica supone una aportación a la cultura y una simbolización de los referentes sociales a través del movimiento.

La técnica surge tras un trabajo de indagación creativa en el que confluyen dos elementos con una finalidad: dar una nueva respuesta, no explorada anteriormente, centrada en las vivencias, inquietudes y necesidades expresivas y comunicativas del creador. Los dos elementos son:

- Un repertorio de movimientos pulidos, sistematizados y estructurados que amplían el horizonte de la capacidad expresiva, que enriquecen el bagaje motriz, que brindan nuevas y originales posibilidades de movimiento y aportan una experiencia estética innovadora.

Bibliografía

- ARNHEIM, R. (1991) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- ARNOLD, P. J. (1991) *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- BARA, A. (1975) *La expresión por el cuerpo*. Buenos Aires: Búsqueda.
- BERGE, Y. (1979) *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*. Madrid: Narcea.
- (2000) *Danza la vida: el movimiento natural, una autoeducación holística*. Madrid: Narcea.
- BERTRAND, M. y DUMONT, M. (1970) *Expression corporelle: mouvement et pensée*. París: J. Vrin.
- (1973) *L'Expression corporelle à l'école*. París: J. Vrin.
- (1976) *Dynamique de la création: le mot et l'expression corporelle*. París: J. Vrin.
- BEST, D. (1978) *Philosophy and human movement*. Londres: Georges Allen and Unwin.
- (1979) Free expression and the teaching of techniques. *British Journal of Educational Studies*, XXVII (3), octubre.
- BRIKMAN, L. y YANTORNO, N. (coords.) (2006) *En movimiento la vida continúa*. Buenos Aires: Dunkin.
- CHAVES, R. (1966) El plan de educación Física para la enseñanza primaria. *Revista Vida escolar*, 75, 24-27.
- CHINCHILLA, J. L. y ZAGALAZ, M. L. (1997) *Educación Física y su didáctica en primaria*. Torredonjimeno (Jaén): Jabalcuz.
- COMPAGNON, G. y THOMET, M. (1966) *Educación del sentido rítmico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- COTERÓN, J. (2008) La Expresión corporal en la Ley General de Educación de 1970. El nacimiento de una nueva disciplina, en G. SÁNCHEZ et al. *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica*. Salamanca: Amarú, 165-173.
- COTERÓN, J.; SÁNCHEZ, G.; MONTÁVEZ, M.; LLOPIS, A. y PADILLA, C. (2008) Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento, en G. SÁNCHEZ et al. *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica*. Salamanca: Amarú, 145-155.
- DELAEROIX, M.; GUESDON, J.; GUIGNI, A. y NAPIAS, F. (1986) *El niño y la actividad física y deportiva. Expresión corporal*. Madrid: TEA Ediciones.
- DELGADO, M. A. (1991) *Los estilos de enseñanza en la educación física: propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- DEWEY, J. (1943) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- DOBBLAERE, G. (1964) *Pedagogía de la expresión*. Barcelona: Nova Terra.
- FISCHER, M. (1972) Sport as an aesthetic experience, en E. W. GERBER (ed.) *Sports and the body*. Filadelfia: Lea and Febiger.
- FUX, M. (1976) *Danza, experiencia de vida y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- GLATON, R. y CLERO, C. (1972) *La creatividad en el niño*. Madrid: Narcea.
- HARF, R.; KALMAR, D. y WISKITSKI, J. (1999) *La Expresión Corporal va a la escuela*, en J. AKOSCHIKY et al. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós, 209-258.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1978) Creatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje, en A. HERBON (coord.) *Educación y expresión estética*. Buenos Aires: Plus Ultra, 31-50.
- HEMSY DE GAINZA, V. y KESSELMAN, S. (2003) *Música y eutonía. El cuerpo en estado de arte*. Buenos Aires: Lumen.
- HERBON, A. (coord.) (1978) *Educación y expresión estética*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- IDLA, E. (1972) *Movimiento y ritmo: juego y recreación*. Buenos Aires: Paidós.
- JONES, T. P. (1973) *El educador y la creatividad del niño*. Madrid: Narcea.
- KALMAR, D. (2005) *Qué es la Expresión Corporal. A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires: Lumen.

- KIRK, D. (1990) *Educación Física y currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- LARRAZ, A. (2008) La Expresión Corporal en la escuela primaria. Experiencia desde la Educación Física, en G. SÁNCHEZ et al. *El movimiento expresivo*. Salamanca: Amarú, 47-59.
- LE BRETON, D. (1990) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 6 de agosto de 1970.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 4 de octubre de 1990.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 4 de mayo de 2006.
- LOWE, B. (1977) *The beauty of sport*. Nueva York: Prentice Hall.
- LOWENFELD, V. y BRITTAIN, W. (1972) *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Cincel Kapelusz.
- MATEU, M. (2006) La corporalidad en las artes escénicas, en M. CASTAÑAR (coord.) et al. *La inteligencia corporal en la escuela*. Barcelona: Graó.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE 8 de diciembre de 2006.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE 4 de enero de 2007.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE 5 de enero de 2007.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE 6 de noviembre de 2007.
- PARLEBAS, P. (2003) Dominios de acción y selección de actividades en Educación Física. *Lectura inaugural del curso académico 2002-2003*. Lleida: INEFC.
- PELEGRI, A. (1996) *Expresión Corporal*, en V. GARCÍA Hoz. *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Rialp, 337-353.
- PENCHANSKY, M. y EIDELBERG, A. (1980) *La expresión corporal en la escuela primaria: un recurso didáctico*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- PUJADE-RENAUD, C. (1974) *Expresión corporelle, langage du silence*. París: ESF.
- READ, Herbert (1959) *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.
- RUANO, K. y SÁNCHEZ, G. (coords.) (2009) *Expresión Corporal y Educación*. Sevilla: Wanceulen.
- SÁNCHEZ, G. (2008) La poética del movimiento corporal, en G. SÁNCHEZ et al. *El movimiento expresivo*. Salamanca: Amarú, 633-638.
- SÁNCHEZ, G. y COTERÓN, J. (2003) Las actividades de expresión corporal, en B. TABERNE-RO (coord.) *Educación Física: propuestas para el cambio*. Barcelona: Paidotribo, 199-238.
- SÁNCHEZ, G.; COTERÓN, J.; PADILLA, C. y RUANO, K. (2008) *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica*. Salamanca: Amarú.
- SICILIA, A. y FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (2005) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE.
- SMALL, M. y THOMAS, J. J. (1962) *El niño actor y el juego de libre expresión*. Buenos Aires: Kapelusz.
- STOKOE, P. (1967) *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- (1974a) *La expresión corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- (1974b) *La expresión corporal y el adolescente*. Buenos Aires: Barry.
- (1978) *Expresión corporal: guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi.
- (1990) *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- (1993) *Expresión Corporal-Danza: ese lenguaje silenciado. Revista Tópica* (8).
- STOKOE, P. y HARF, R. (1980) *La expresión corporal en el jardín de infantes: cómo soy y cómo era*. Buenos Aires: Paidós.

- STOKOE, P. y SIRKIN, A. (1994) *El proceso de creación en arte*. Buenos Aires: Almagesto.
- TERIGI, F. (1999) Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar, en J. AKOSCHY et al. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós, 13-91.
- TORRANCE, E. P. y MYERS, R. E. (1976) *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- VAZQUEZ, B. (1989) *La Educación Física en la educación básica*. Madrid: Gymnos.
- VV.AA. (2006) *Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica*. Documento elaborado por la Unidad de Arte y Educación. Universidad Nacional de Colombia.
- ZAGALAZ, M. L. (2001) *Bases teóricas de la educación física y el deporte*. Jaén: Universidad de Jaén.